Л.Г. Абрамова
кандидат педагогических наук,
профессор БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Философия образования и культура: в поисках соответствия

Решая задачи корректировки образовательных парадигм, философия образования, как один из инструментов философского осмысления человека – субъекта социума и культуры, обращается к креативно-образовательному потенциалу последней, приводящему к несоответствию образовательных отечественных систем и логики развития культуры, поскольку современный этап ее развития не имеет адекватной ей системы образования

Ключевые слова: педагогика, образование, философия, культура, философия образования, цивилизация

Первоначально понятие «культура» использовалось как оппозиция понятию «природа» и обозначало «возделанное» в противоположность «естественному». Затем это понятие стало вбирать в себя еще более широкий круг явлений, объединяемых их сверхприродным характером. И сам человек в той мере, в какой он рассматривался как творец самого себя, попадал в сферу культуры, и она для него приобрела смысл «образования, «воспитания». Возникшая дихотомия «природное – культурное» позволяла аналитически вычленить объекты, созданные человеком, из совокупности объектов и явлений, от него не зависящих. В то же время такое противопоставление должно носить во многом условный характер.

Суть культуры проясняет ее понимание как специфической формы концентрации идеально-духовной энергии человека и человечества, как совокупности «проектных» (то есть идеальных) способов и результатов освоения и преобразования мира (природы, общества, самого человека). Эти, в контексте культурологической проблематики, основополагающие характеристики культуры прослеживаются на различных уровнях и «срезах» ее функционирования: процессуальном, материальном, идеальном и институциональном. Сделаем их краткий обзор.

1. На *процессуальном уровне* культура предстает в различных формах общественной и индивидуальной активности – в деятельности личности, социальной группы, общества в различных сферах бытия и сознания. Такая деятельность включает создание ценностей, традиций, норм, идей; их освоение, хранение, защиту, трансляцию; превращение их во внутренние качества личности. В результате именно человеческая деятельность является источником и основой культуры как порожденной человеком «второй» реальности.

2. *Материальный уровень* культуры позволяет увидеть ее как совокупность продуктов культурной деятельности: материальных носителей и выразителей духовной сущности – ценностей, идей, символов и т.д., которые «втягиваются» в процесс деятельности общественного субъекта и наполняются значимым для него смыслом. Продукты культурной деятельности – это определенное воплощение идеала, «застывший» результат человеческого стремления к совершенству. Следовательно, для нормального развития и самоосуществления человек нуждается в двух «мирах», составляющих среду его культурного обитания: предметном мире культуры, объективирующем человеческое стремление к идеалу; «идеальном мире» духовных сущностей и образов культуры, «очищенном» от предметности.

3. *Идеальный мир* культуры в совокупности определяет уровень развития человека (и одновременно новый виток культурного развития человеческого общества, ибо человек есть не только продукт, но и творец культуры), зависимый от культурной среды его обитания, от содержания и качества его предметного и духовного окружения, осваиваемого им в процессе культурной деятельности.

4. *Институциональный уровень* культуры позволяет рассматривать ее как совокупность различных социальных институтов – форм организации жизни и деятельности человека, выполняющих функции воспроизводства образа его жизни, обеспечивающих социальный контроль, способствующих превращению возможностей развития в действительность; являющихся способом стабилизации общественной жизни, сохранения преемственности культурного развития [4].

Характеристика различных уровней культуры создает основания для выделения из «тела» культуры ее гуманитарного пласта как имеющего непосредственное отношение к образовательной деятельности. Мир гуманитарной культуры и живет, и сохраняется прежде всего в форме категорий, понятий, содержащих человеческое знание о смысле, ценностях, идеалах человеческого бытия и представляют собой единство бытия и сознания. Гуманитарная культура составляет основное содержание и цели гуманитарного образования в его сущностных функциях, задавая основные параметры образа личности и обеспечивая его формирование. Гуманитарное образование – важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни, форма и содержание которого детерминированы спецификой национально-культурного мира. Поэтому взаимосвязь культуры и образования, его возможности оказывать существенное влияние на состояние духовной атмосферы в обществе придают особую важность проработке теоретических и методологических основ оптимального функционирования последнего.

К сожалению возможности культуры в стимулировании процесса саморазвития личности в рамках образовательной системы используются недостаточно и сегодня. Причина кроется в неверном представлении о самодостаточности образовательного процесса и в традиционной трактовке культуры в виде набора жестко фиксированных социальных эталонов – ценностей, норм, способов деятельности. Следовательно, реализация креативно-образовательного потенциала культуры возможна в рамках такой теоретической парадигмы, которая будет утверждать культуру как совокупный творческий опыт, универсум опредмеченных творческих возможностей человечества.

Актуальность обращения к поликультурному принципу совершенствования образовательного процесса сегодня определяется наиболее острыми проблемами современной школы, логикой развития историко-педагогического знания, особенностями социокультурной ситуации, социализирующим потенциалом культурной деятельности; усиливаются культурологические позиции в разработке новых образовательных парадигм. При этом понятие «образованный» и «культурный» предстают как синонимы, а нравственность, гуманизм, экологизм рассматриваются в качестве мировоззренческой основы образования [3]. Решая задачи корректировки образовательных парадигм, исследователи обращаются к синергетическим идеям и принципам, родившимся в сфере естественнонаучного знания и проникшим, в том числе, и в образование [3].

История развития высшей школы как специфической образовательно-воспитательной системы убедительно свидетельствует, что механизмы образования определяются конкретно-исторической ситуацией. Следовательно, вуз выступает в качестве своеобразной модели соответствующей культуры, вбирающей в себя множество разновременных пластов. В соответствии с доминирующей системой ценностей, то есть идеалом, вокруг которого формируется культурная система, можно выделить несколько этапов развития вуза как социального института.

Первый этап, называемый в литературе схоластическим, является, по сути, теоцентрической образовательной моделью. Кризис образовательной модели первого этапа был

во многом обусловлен несоответствием содержания образования формирующейся иерархии общественных потребностей. (Рафинированный рационализм схоластов средневекового университета способствовал деградации и образования и культуры).

Второй этап развития вузовского образования совпал с эпохой Возрождения, когда в целом сформировался антропоцентрический тип культуры, обратившейся к свободной философии, сместившей образовательные акценты с теологической проблематики на вопросы реального человеческого бытия.

Третий этап обусловлен оформлением к началу XIX века натуроцентристского типа культуры, определившего естественнонаучную и технократическую модель образования, в центре которой было получение и передача опытного знания, а результатом стало бурное развитие точных наук. В Европе повсеместно увеличился удельный вес естествознания; наряду с естественными и техническими науками выросла роль социально-педагогических наук, в том числе, педагогики, читавшихся на философском факультете [3]. Эта модель доминировала практически до наших дней и, наряду с мощным развитием науки и техники в XX веке, обусловила проблемы современной цивилизации, прежде всего духовно-нравственные.

Сегодня, в начале XXI века, формируется новый тип культуры, которая на основе достижений всех предшествующих культурных эпох получает возможность обрести свою целостность, что, в свою очередь, приводит к рассогласованию образовательных систем и логики развития культуры. Современный этап развития культуры не имеет адекватной ей системы образования, что и обусловливает поиск различными странами оптимальной модели образования, прежде всего гуманитарного. Гуманитарное образование должно максимально полно соответствовать складывающемуся ныне типу культуры и отвечать на актуальные вопросы современной цивилизации, характеризующейся динамичными изменениями в науке и технике, экономике и политике, культуре и отношениями между обществом и личностью. Следовательно, индустриально развитые страны должны рассматривать качество образования как важнейший фактор обеспечения социально-экономического развития, научно-технического и культурного прогресса [3].

Зарубежная высшая школа имеет определенный опыт формирования и функционирования гуманитарно ориентированных образовательных систем, который следует критически осмыслить и учесть при построении и корректировке отечественных моделей образования и конкретных учебных заведений (В.С. Кагерманьян, Л.С. Цеснек, Т.А. Тартарашвили, Ю.Д. Чурьянов, В.А. Матюхин, Л.Н. Тарасюк и др.). Определенные достоинства западноевропейской системы гуманитарного образования, сохранившейся и сегодня, во многом обусловлены исторически сложившимся характером ее высшей школы.

Цель гуманитарной подготовки состоит в том, чтобы знакомить студентов с научной и общей культурой, позволяющей им занимать в будущем посты квалифицированных специалистов (после дополнительной профессиональной подготовки!); развивать у студентов коммуникативные навыки, формировать знания истории и культуры разных народов, лежащих в основе человеческой деятельности; способствовать пониманию социальных, политических и экономических проблем общества. Примером определения негуманитарным вузом содержания гуманитарной подготовки студентов сегодня может служить один из ведущих технических вузов мира – Массачусетский технологический институт, программа обучения в котором рассчитана, в том числе, и на практический подход к решению социальных проблем, для чего широко используются эмпирические методы и математическое моделирование; а при изучении философии как фундаментальной науки, связанной с природой человеческих знаний и суждений о мире и человеческом обществе, акцент делается на философии образования.

Таким образом, западные национальные системы образования рассматриваются как предопределяющие процветание, безопасность и будущее их стран. Поэтому и сохраняется высокий уровень гуманитарной подготовки выпускников за счет постоянной адаптации вузов к меняющейся ситуации в обществе. Вместе с тем, к новому веку в сфере образова-

ния стали проявляться кризисные явления, вызванные, с одной стороны, ослаблением внимания к гуманитарному циклу в общей структуре подготовки специалистов, а с другой, – нарастающим противоречием в возможностях их трудоустройства.

Западная высшая школа активно пытается преодолеть кризис образования. Поиски идут во всех направлениях деятельности образовательных систем, и, прежде всего, в модификации ценностей и целей образования, ведущим принципом при этом выступает приведение ценностной основы образования в соответствие с общечеловеческими ценностями и национальной спецификой.

Философско-мировоззренческую основу гуманизации и гуманитаризации западной высшей школы составляет система идей, включающая: овладение принципами организованности мира, окружающего человека; знание основ становления и развития окружающего мира; учет общих принципов функционирования природных сил и законов; учет целесообразной экономической деятельности человека и ее последствий в организованном мире; зависимость всех этических соображений от принятой системы социальных координат и изменение этой системы в соответствии с принципами антропоцентрической, патоцентрической и биосоциальной этики (В.А. Матюхин).

В *теоретический базис* гуманитарного образования западная педагогика включает следующие компоненты: *философский*, обеспечивающий целостное знание о мире, обществе и человеке; *исторический*, позволяющий познать законы эволюции культуры, науки, общества и поведения людей; *культурологический*, основанный на изучении закономерностей развития культурных систем, общественных ценностей, обусловленных политическими, социальными и религиозными интересами; *психологический*, объясняющий поведение, мотивы, социальные установки человека; *социологический*, основанный на изучении поведения человека в социуме.

В целом, анализ зарубежного исторического опыта развития и реформирования высшей школы как специфической социально-педагогической системы свидетельствует о возрастающей потребности современного общества привести модель вуза в соответствие со складывающимся в начале XXI века типом культуры; о том, что смена содержания и моделей образования определяется конкретно-исторической ситуацией, а тип высшей школы выступает своеобразной моделью культуры. Ведущим фактором смены содержания образования и типа вуза является динамичное развитие социокультурной ситуации и реальные противоречия, обусловленные инертностью образовательных систем [2].

В соответствии с *ценностной доминантой, формирующей культурную систему*, сегодня можно выделить несколько этапов развития высшей школы как социального института и соответствующих *моделей образования*: схоластическая (теоцентрическая) образовательная модель; антропоцентрическая модель (сместившая образовательные акценты с теологической проблематики на вопросы реального бытия человека); естественнонаучная и технократическая модель образования (обусловленная оформлением к началу XIX века натуроцентристского типа культуры); социоцентрическая модель образования (характерная для советской системы). Складывающийся в настоящее время новый тип культуры, объединяющий достижения всех предшествующих культурных эпох, каждая из которых обогатила историю мировой культуры уникальным опытом, получает возможность обрести свою целостность.

Современный этап развития культуры пока не имеет адекватной системы образования [2]. Это обусловливает интенсивные поиски оптимальной модели образования, соответствующей складывающемуся типу культуры и отвечающей актуальным вызовам современной информационной цивилизации. Подобная модель (если она будет найдена!) должна основываться на совокупном опыте развития культурных систем, используя творческую интеграцию и российских и западных традиций образования.

Как же перед лицом вышеуказанных вызовов в отечественном образовании вырисовывается проблематика его философии? Общеизвестно, что в XX веке многие философы применяли принципы своей философии к изучению образования, причем философия,

обращаясь к педагогической теории и практике, не ограничивалась рефлексией о сложившейся системе образования, ее целях и уровнях, а выдвигала проекты ее преобразования и построения новой системы образования с новыми идеалами и целями. Еще совсем недавно, в 20-е годы XX века ученый-педагог, философ и публицист С.И. Гессен (1887-1950), осмысливая многовековой опыт мировой педагогики и лучшие отечественные традиции пытался в этом движении вперед построить здание образования по всем архитектурным формам – прочное, на века, считая, что этот труд есть прежде всего *метод* – педагогического поиска и педагогического исследования, педагогического строительства и педагогической практики. Следовательно, метод и есть тот *фундамент*, на котором основываются опыт и педагогическое творчество, системы и методики; выявляется тесная связь, существующая между философией и педагогикой, проблемой культуры и проблемой образования. С.И. Гессен пришел к выводу, что если проблема образования есть проблема культуры, то педагогику следует трактовать как прикладную философию.

К середине XX века обособление философии образования от общей философии нарастает, философия образования обретает институциональную форму – создаются ассоциации и объединения философов, занимающихся проблемами воспитания и образования, и педагогов, обращающихся к философии (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, В.С. Швырев, Е.Г. Осовский, В.В. Краевский и др.). В философии образования ими усматривается способ мысли, дающий возможность преодолеть разноречие в педагогических теориях и концепциях, подвергнуть критическому анализу исходные принципы и предположения различных педагогических теорий, выявить фундамент теоретического знания в педагогике, найти те предельные основания, которые могут послужить почвой для взаимопонимания в сообществе педагогов.

С другой стороны философия образования выдвигает новые ориентиры для реорганизации системы образования, артикулирует новые ценностные идеалы и начала новых проектов образовательных систем и новых тенденций педагогической мысли. Проекты эти различны по своим целям и направленности: *одни* ориентированы на модификацию институций образования (от школы до вуза); *другие* – на трансформацию внеинституциального образования (программы непрерывного образования); *третьи* – на важнейшую функцию образования: обеспечение воспроизводства общества с помощью трансляции опыта и знаний, ценностей и норм культуры от поколения к поколению; *четвертые* – «обеспечиваются» кризисом мировой системы образования, не отвечающей на вызовы современности, втянутой в переход к новой системе ценностей информационной цивилизации. Как и западная, российская образовательная система находится в кризисе, поскольку к концу первого десятилетия XXI века еще не найдено оптимальное сочетание федеральной и региональной систем образования: внутри системы образования имеет место этнокультурная, языковая, экономическая и социальная разобщенность, которая может приводить к конфликту разных систем ценностей, культурных и педагогических норм. Кризисное состояние образовательной системы (прежде всего – отказ от многих достижений советского образования) вызвало и вызывает к жизни различные инновации как со стороны педагогов, так и со стороны философов, захватывающих в процессе обсуждения проблем образования и организационную систему образования, и его содержание и методы.

Остановимся подробнее на четвертом проекте, чтобы подчеркнуть, что первоисточником кризиса системы образования является несоответствие результатов современного образования поставленным и ставящимся целям, выдвинутым и выдвигающимся ценностям культуры. Если образовательная система России не найдет выхода из кризиса, то российская культура, сама Россия как цивилизация может оказаться на обочине мирового развития. Чтобы этого не случилось уже в жизни следующего поколения, рождающаяся на наших глазах философия образования, должна выполнить «*функцию мониторинга* за быстро меняющимися системами ценностей и целей образования, за динамичными философско-социологическими концепциями образования, *функцию постижения* несоответствий и расхождений между различными составляющими образовательной системы –

между организационной и когнитивной, между когнитивной и общекультурной, между педагогической и философской, между личной и социальной с тем, чтобы обеспечить устойчивость общества, его динамичное развитие и соэволюционное развитие всех его уровней» [2. С.27].

Философия образования в нашей стране осуществляет *поиск* путей решения проблем образования, *обсуждение* предельных оснований образования, которое должно создавать условия и для всестороннего развития человека, и для общества в его личностном измерении. Поэтому *исходный пункт философии образования* – социальная модернизация России, ее переход к информационной технологии невозможен без реформирования образовательной системы. Сегодня следует определить тот тип культуры и цивилизации, которые образованию следует воспроизводить в будущем. А это означает, что необходимо установить «размерности» этого нового типа культуры и цивилизации; определить характеристики личности, готовой к самоизменению.

Внутри философского сообщества России сложились и существуют различные позиции относительно философии образования. Одна группа философов считает, что философия образования в принципе невозможна (Ф.Т. Михайлов), хотя бы потому, что у педагогики до сих пор нет фундаментальной теории. Другая группа философов полагает (П.Г. Щедровицкий), что философия образования есть, по сути дела, приложение философии к педагогике; мы полностью разделяем эту точку зрения. Третья группа не только считает правомочным и оправданным философское обсуждение проблем образования, но и интенсивно разрабатывает круг проблем философии образования (О.В. Батлук, В.Е. Клементьев, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, И.Д. Фрумин, З.Я. Рахматулина, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов,, Б.С. Гершунский, Л.В. Петрова, Р.А. Куренкова, И.Г. Фомичева, Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, В.М. Розин, В.П. Борисенков, В.П. Бессонов, В.С. Швырев и др.).

Проблемы философии образования разрабатываются с различных позиций – *диалогизма* (исследования В.С. Библера и его школы диалога культур: от наукоучения – к логике культуры); *философской антропологии* (исследования Л.М. Лузиной, И.В. Бестужева-Лады, Б.М. Бим-Бада, Н.Н. Забелиной, П.К. Куликова и др.); с точки зрения *биогенетического закона* (А.С. Мамзин); *формирования ноосферы* (А.Н. Кочергин, Г.С. Смирнов и др.). Все эти и другие позиции показывают большую степень разночтения между российскими философами в трактовке *предмета, целей, задач философии образования* сегодня.

Однако, благодаря именно отечественной философии XX века, развившей философские концепции образования (исследования Э.В. Ильенкова, ставшие основанием модели развивающего обучения В.В. Давыдова; методологической программы Г.П. Щедровицкого; программы «диалога культур» В.С. Библера; анализу «тезаурусного движения» М.К. Петрова и др.) современные российские философы обратили внимание на специфику современной культуры, ее «мозаичность», на то, что в ней важную роль играют традиции классического рационализма и «просветительской» философии образования с ее культом науки, методикой дисциплинарной дифференциации знания в преподавании, социальной организации учебного процесса, меркантилизацией образования и т.п. Вместе с тем, в современной культуре «столкнулись» две тенденции – *классический стиль и* система образования с ее упором на профессионализм, на результативность процесса передачи знания, на утилитаризм в обучении и т.д. и, – *неклассический стиль*, акцентирующий междисциплинарность и диалогизм, выработку новых ценностных установок толерантности, компетентности, критичности и др.

С другой стороны, налицо *факт*, что в отечественной философии образования до сих пор не сложились общие с педагогикой исследовательские программы, позволяющие объединить усилия и деятельность философов и педагогов; нет артикулированных стратегий в развитии образования, *объясняемый* тем, что российские философы образования слабо ориентируются в том, насколько интенсивно разрабатываются проблемы философии образования за рубежом. Отсутствие исследований западной философии образования,

кроме собственно работы А.П. Огурцова и В.В. Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век», представивших образы образования, сложившиеся в философии XX века, и давших панораму философских концепций образования в различных направлениях и течениях мысли XX века – от аналитической философии до критического рационализма, от гуманитарной педагогики до постмодернизма и педагогической антропологии [2] – одна из причин тех доморощенных проектов преобразования отечественной образовательной системы, которыми практически и ограничивается вся исследовательская деятельность по философии образования.

В статьях о философских концепциях образования (которых очень мало), в материалах «круглых столов» последних лет, с одной стороны, просматривается разноречие позиций: одни исследователи видят стержень философии образования в устремлении к классической философии духа, другие – в обращении к русской религиозной традиции, третьи – в повороте к экзистенциальному содержанию образования в отличие от рационального содержания и т.д. С другой стороны – ощущается негативное отношение к опыту, достигнутому в философии Западом в анализе проблем образования и в построении обобщенных концепций образования на экзистенциальном, антропологическом, социокультурном, диалогическом, феноменологическом и т.д. основаниях. При обсуждении ценностей российской социокультурной традиции как философско-методологического принципа системы современного образования (Москва, сентябрь 2002 г. III Всероссийский философский конгресс) было высказано отношение к западной философии образования, как нам кажется, большинства российских философов образования, а именно, что большинство пропагандируемых современных западных педагогических теорий и вообще идей, изначально ориентированных на культ индивидуализма, игнорируют специфику нравственного, религиозного и культурного опыта, особенности мировоззрения и менталитета россиян, а потому чужды как духу нашего народа, так и традициям отечественного образования. Следовательно, внедрение в современный учебно-образовательный процесс педагогических программ, обслуживающих иную культуру, может только ухудшить положение в системе нашего национального образования.

Тем не менее, Россия переживает сегодня парадоксальную ситуацию – необходимость модернизации производства, до сих пор, к сожалению, ориентированного на сырьевую экономику, дополняется необходимостью перехода к информационной технологии и к новому типу цивилизации, в которой производство должно быть наукоемким, знания составлять основной социальный капитал, а система образования – ее стержень. Такого рода сочетание, как принято сегодня говорить, двух различных трендов, сильно усложняет все социокультурные проблемы. В этой связи знание трактуется сегодня как интеллектуальный капитал, а инвестиции в человеческий капитал и в информационные технологии становятся решающими, поскольку преобразуют и общество, и его экономику. Благодаря этому формируется новая система ценностей, политических и социальных норм современного общества, в котором *знание оказывается средоточием культуры*, освобождающейся от традиционных пут. Главной ценностью оказывается ценность, воплощенная в знании и создаваемая знанием. Многие социологи и философы говорят о том, что сегодня центр тяжести должен переноситься на науку и развитие интеллектуальной активности и смелости, благодаря чему выпускники учебных заведений будут всю свою жизнь профессионально расти. Вывод: современному обществу *необходима* новая система образования человека в течение всей его жизни. В развитых обществах должны быть созданы не только информационные технологии, но и создана индустрия знаний, где образование становится самой большой и наукоемкой отраслью индустрии, а знание – ведущей ценностью культуры.

Еще русский философ И.А. Ильин (1883-1954), считавший, что философия должна быть ясным, честным и жизненным «исследованием духа и духовности», полагал, что сохранение отечественной культуры как целостного явления должно быть главной предпо-

сылкой и условием духовной «безопасности» общества, поскольку только «культурное самостояние» есть залог величия народа и независимости государственного бытия.

Ядро культуры составляют общечеловеческие цели и ценности, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обусловливая его становление как личности. А организующая и «образующая» сила образования как раз и заключается в его способности обеспечивать органичность и целостность личности. По этому поводу другой русский философ П.А. Флоренский (1882-1937) писал, что «стяжание духовности» требует максимальных усилий, но только такой процесс может сделать каждую личность целостной и яркой и, следовательно, культурной. *Культура* же – есть феномен слишком многосторонний, сложный и внутренне противоречивый, чтобы можно было надеяться за исторически краткий срок достичь единого, цельного и общепризнанного его понимания, ведь и *философия* не достигла этого идеала и за три тысячелетия. Но по своей глубинной сущности культура есть развернутое во времени самоосуществление человека, его бытия.

Литература

1. Громкова М.Т. Логика педагогических понятий // Кентавр. – 1997. – № 6. – С.47-60.
2. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
3. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-педагогических наук. – М.: Гардарики, 2006. – 639 с.
4. Философия культуры. Становление и развитие. – СПб.: Изд-во «Лань», 1998. – 448 с.

А.А. Зайцев,
доктор педагогических наук,
профессор
Калининградского государственного
технического университета
aaz39@rambler.ru

С.Ф. Вольская,
соискатель
Калининградского государственного
технического университета
aaz39@rambler.ru

Правовая грамотность специалиста с высшим техническим образованием

На основе всестороннего анализа понятий: грамотность, функциональная грамотность, компетенция, техническая компетенция, позиция определено содержание правовой грамотности специалиста

Ключевые слова: грамотность; функциональная грамотность; компетенция; техническая компетенция; позиция

Реформы, проводимые в России, имеют курс на построение правового государства. В этом случае основным рычагом взаимоотношений между гражданами и государственными структурами является закон. Поток нормотворчества в последние годы,

как на федеральном, так и на региональном уровнях широкомасштабен. Специалистам различных областей профессиональной деятельности знание законов становится жизненно необходимым.

Проблема реализации своих прав и возможностей напрямую зависит от знания и умения ориентироваться в законодательной базе. Правовая грамотность специалистов становится важным инструментом для реализации своих законных прав и интересов предприятия.

Анализ научных публикаций, касающихся правовой грамотности населения, показывает, что эта проблема затрагивает все сферы жизни граждан. Так, в повседневной жизни говорят о правовой грамотности автолюбителей, когда речь идет о взаимоотношениях водителя и работника госавтоинспекции; туристов, когда речь идет об отдыхе граждан, как в России, так и за рубежом и т.п. В статьях посвященных взаимоотношениям населения со специалистами, чаще всего упоминается правовая грамотность медиков, учителей, потребителей.

Правовая грамотность сотрудников – одно из основных условий нормальной работы любого предприятия. От уровня профессиональной подготовки бухгалтера, юриста, инженера зависит многое.

В большинстве ВУЗов страны сегодня готовят специалистов этих профилей. Вопрос - в качестве знаний, которые они способны дать. Иногда выпускники не в состоянии выполнить простейшую проводку счета или ответить на легкий юридический вопрос. Больше всего проблем возникает с навыками в поиске необходимой бухгалтеру или инженеру законодательной информации.

Правовая безграмотность может привести к трагическим последствиям, таким как потеря прибыли предприятием, потеря самостоятельности и даже потеря свободы отдельными гражданами.

Примеров важности правовой грамотности в жизни общества множество. Однако точного определения данного понятия нет. Часто одно и тоже явление разными авторами трактуется как правовая грамотность, правовая компетентность, правовая культура. Для того чтобы точно сформулировать понятие правовой грамотности обратимся к анализу таких понятий как грамотность и функциональная грамотность.

Греческое «gramata» означает чтение и письмо. Прилагательное «грамотный» (греч. Litcratus) было введено Цицероном, который понимал под «грамотным» образованного человека.

В средние века грамотным называли умевшего читать на латыни, после 1300 года - того, кто хоть немного умел читать на латыни, а после Реформации - того, кто мог читать и писать на родном языке. Отголоски «классического» определения проявлялись вплоть до 1790-х годов, когда неграмотными считали того; кто не знал греческого, языка и латыни (Oxford English Dictionary). В конце XX века стали различать просто грамотных, т.е. тех, кто мог читать и писать, и высокограмотных, т.е. тех, кто мог читать серьезную литературу [14].

Современное употребление слова также различает уровни грамотного человека, относя слово «грамотный» к достаточно низкому уровню выполнения деятельности и «высокограмотный» - к высокому; или, другими словами, определяя функциональную, прагматическую и культурную грамотность.

С.И. Ожегов следующим образом раскрывает лексическое значение понятия «грамотный»: «1. Умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок. Г, человек. 2. Обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-н. области. Г. инженер. 3. Выполненный без ошибок, со знанием дела. Г. чертеж» [11; С.147].

В других словарях под грамотностью понимается «определенная степень владения навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами русского языка. Конкретное содержание понятия «грамотность» исторически изменчиво, имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида: от

элементарных умений читать, писать, считать — к *владению некоторым комплексом различных, общественно необходимых знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах (т.н. функциональная грамотность)»* [4; 12].

Помимо вышеизложенного, «грамотность» подразумевает в том числе: «а) наличие соответствующих знаний в какой-либо области (политическая грамотность, техническая грамотность); б) умение излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка (грамматическими, стилистическими, орфоэпическими и др.)» [3]. Следует отметить, что изучению понятия «грамотность», видов грамотности посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Исходя из вышеуказанных словарных определений понятия «грамотность», по мнению Н.А. Назаровой, можно выделить наиболее общие минимальные достаточные признаки, формирующие структуру концепта «грамотность»: владение навыками письменной и устной речи (умение без ошибок читать и писать), обладание необходимым (на уровне конкретной деятельности) и востребованным уровнем знаний.

В литературе можно встретить целый ряд понятий, связанных со словом «грамотность» (literacy): традиционная грамотность, грамотность для выживания и маргинальная грамотность, функциональная грамотность взрослых и др. [9].

Функциональная грамотность остается удобным и широко используемым термином, определяющим возможности выше базовой грамотности и позволяющим определять уровень деятельности человека с использованием печатного слова. Количество и качество печатных материалов, которыми пользуется человек, меняется со временем и различно в разных странах. Количество печатных материалов и новые технологические средства требуют увеличения скорости чтения, скорости понимания и принятия решения.

И традиционная (или необходимая), и функциональная грамотности являются почти синонимичными понятиями, только первое делает акцент на бытовой, а второе - на трудовой контекст их применения.

E.D.Hirsh, подчеркивает, что общекультурные понятия нации передаются через «грамотность и литературу», изучаемые в учебных заведениях, и составляют часть культурной политики нации. Вслед за введением словосочетания «культурная грамотность» стали говорить о компьютерной, исторической, географической, юридической, экологической, правовой, информационной грамотностях [18]. Так, по мнению M.B.Eisenberg и R.E.Berkowitz информационно грамотный человек умеет определять информационную проблему, выбирать адекватные ресурсы для ее решения, решать проблему, находить и размещать информацию в объемном массиве, читать материалы, синтезировать информацию, оценивать продукт и процесс решения проблемы [17].

Согласно исследованиям И.Н. Фалиной (2006) информационная грамотность складывается из следующих познавательных или когнитивных деятельностей [15]:

- способность использовать инструменты информационно-компьютерной техники для идентификации и соответствующего представления необходимой информации (*определение информации*);
- умение собирать и/или извлекать информацию (*доступ к информации*);
- умение применять существующую схему организации или классификации (*управление информацией*);
- умение интерпретировать и представлять информацию. Сюда входит обобщение, сравнение и противопоставление данных (*интегрирование информации*);
- умение выносить суждение о качестве, важности, полезности или эффективности информации (*оценивание информации*);
- умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее (*создание информации*);
- способность должным образом передавать информацию в среде информационно-компьютерной техники (ИКТ). Сюда входит способность направлять электронную

информацию определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении *(сообщение информации)*.

Автор делает вывод о том, что именно ИКТ грамотность является основой для дальнейшего совершенствования обучающегося в области информатики. В своей статье ученый утверждает, что под *ИКТ-компетентностью* следует понимать уверенное владение учащимися всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

В Учебных стандартах школ России вводится понятие математической грамотности, под которым понимается не только владение учащимися традиционными умениями производить вычисления и решать арифметические задачи, но и получение теоретических знаний, усвоение основ математического языка, овладение элементами логического мышления.

Ряд российских ученых развили представление о двукомпонентной структуре функциональной грамотности, где её технологический компонент определяется базисными квалификациями, а личностный компонент - качествами личности, необходимыми для успешного функционирования человека в обществе, его развития и саморазвития [2, 10].

Таким образом, функциональная грамотность становится социально-экономическим термином, связанным с успешностью функционирования индивида в современном обществе. Обучение не может ограничиваться академическими целями, оно должно включать функциональные и операционные цели, связанные с повседневной жизнью и трудовой деятельностью. Обучение в высшем учебном заведении ставит задачи, связанные с формированием грамотности в различных областях, в том числе и правовой грамотности.

Проведенный теоретический анализ понятий «грамотность», «функциональная грамотность» позволяет нам сформулировать понятие «правовой грамотности», как совокупности профессионально ориентированных и граждански значимых знаний государственных законов, умений и определенных навыков руководствоваться ими в конкретной области трудовой деятельности. Вместе с тем в данном определении пока не учтены новые тенденции, существующие в высшем профессиональном образовании, и не отражены личностные характеристики индивида, способствующие правильному применению правовой грамотности в обществе.

В настоящее время в учебный процесс высших учебных заведений внедряется новое поколение стандартов образования, построенных на основе компетентностного подхода.

В процессе эволюции компетентностного подхода были разработаны различные определения и классификации компетенций для описания профессиональных, личностных и когнитивных характеристик индивида [16, 19].

В настоящий момент под компетентностью, как правило, понимают владение специалистом набором необходимых для его работы компетенций, либо соответствие данного специалиста требованиям его должности, либо способность специалиста эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность [7; С. 213-214]. И поскольку ключевым словом в определении компетентности является слово «компетенция», то именно его и стоит точно определить.

Под понятием «компетенция» зарубежные и отечественные ученые понимают специальные, определяемые и измеряемые знания, навыки, умения и другие характеристики (способности, поведение, физическая предрасположенность), которыми обладает индивид, и которые являются необходимыми для выполнения профессиональных задач в определенной сфере деятельности [5].

Исходя из данного определения, структура компетенции как отображение триады «Знания, Умения, Способности» в следующих измерениях:

1. «Индивидуальные характеристики» – знания, умения и способности, которыми необходимо обладать для выполнения профессиональных задач.

2. «Специализация» - предметные области, в которых лежит профессиональная деятельность индивида.

3. «Профессионализм» - уровень мастерства при решении определенных профессиональных задач.

Выделяют следующие виды компетенций, необходимых для успешной деятельности индивида в профессиональном пространстве:

корпоративные компетенции - деловые и личностные характеристики, которые должны быть присущи каждому сотруднику организации независимо от занимаемой должности и содержания деятельности;

позиционные компетенции - компетенции, которыми должен владеть сотрудник в зависимости от его формального статуса в организационной иерархии;

технические компетенции - специальные (профессиональные) знания, умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения сотрудниками своих должностных обязанностей.

Содержание технической компетенции задается профессиограммами, которые представляют собой исчерпывающее описание системы признаков, характеризующих ту или иную профессию, и включает в себя перечень норм и требований, выдвигаемых к работнику данной профессии или специальности.

Сопоставляя, данное выше, определение правовой грамотности с видами компетенций следует признать, что правовая грамотность является одной из технических компетенций специалиста.

Степень владения и применения правовой грамотности специалистом зависит от его позиции, сформированной в процессе обучения.

В педагогике понятие "позиция личности" определяется как сложная система ценностных отношений личности к окружающей действительности, другим людям, самому себе [1, 8, 13]. Следовательно "позицию личности" можно рассматривать в виде ценностного отношения обучающегося к действительности.

Важно отметить то обстоятельство, что в процессе обучения и воспитания формирование ценностного отношения к области действительности происходит не обязательно в результате непосредственного соприкосновения к ней, а опосредуется в процессе взаимодействия с преподавателем (другими людьми) суждениями о социальной и личностной значимости (ценности) данного явления действительности, что приводит к формированию частных и конкретных позиций личности.

Частные позиции личности (ценностные отношения к определенным областям действительности).

Отечество (Родина) - гражданская позиция личности

Человек (другие люди, я сам) - нравственная позиция

Человеческая деятельность и ее продукты - деловая позиция

Прекрасное - эстетическая позиция

Конкретные позиции личности (ценностные отношения к отдельным социальным явлениям).

Другой человек; Я сам; моральные нормы и правила взаимоотношений между людьми - нравственная позиция личности

Природа; достижения искусства; внешний облик человека; его здоровье; оформление быта - эстетическая позиция личности

История Отечества; национальные традиции, обычаи; достижения национальной культуры - патриотическая позиция личности.

Общественное устройство страны - общественная позиция личности.

Государство - (внешняя и внутренняя политика) - политическая позиция личности.

Закон - *правовая позиция личности*

Труд; его продукты, трудовой процесс; виды труда; профессия - деловая позиция личности.

Проявление конкретных и частных позиций личности обусловлены конкретными проявлениями качеств личности:

- гуманность, терпимость, добросердечность, отзывчивость, милосердие, самоуважение, честность, принципиальность, искренность и др.
- трудолюбие, уважение к труду другого, настойчивость, целеустремленность, предприимчивость, упорство и др.
- эстетический вкус,
- патриотизм, общественная активность, политическая активность, политическая грамотность, интернационализм, правовая грамотность и др.

Учитывая то, что позиция личности в науке определяется как сознательное отношение к окружающей действительности и себе, то можно сделать вывод о том, что результатом формирования правовой грамотности должно быть появление правового сознания.

Итак, проведенный теоретический анализ понятий «компетенция», «техническая компетенция», «позиция личности» позволяет нам уточнить выше сформулированное понятие «правовая грамотность».

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: Монография / Под ред. проф. А.В. Брушлинского; РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
2. Атутов П.Р. Технологии и современное образование // Педагогика, 1996. - №2. – С.12-16.
3. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Сов. энцикл., 1972.- С. 245
4. Большой энциклопедический словарь. - М., 1991. - Т. 1.- С. 334;
5. Данилова О.В., Синица К. М., Мартынов Д.В., Использование компетентностного подхода при создании учебного он-лайн курса ELTEC// Образовательные технологии и общество. - Том 11, № 3, 2008. – С.351-367.
6. Ермоленко В.А. Функциональная грамотность как глобальная проблема XXI века// Теоретические исследования в 1999 году: Материалы науч.-практ. конференции / Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики; Под ред. В.А. Мясникова; Сост. А.В. Овчинников. – М., 2000. – С. 159-166
7. Морозова Г.В. Психологическое сопровождение организации и персонала. – Санкт-Петербург, «Речь», 2006. – 394 с.
8. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. - Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1999, -с.197-244. Ожегов С.И.
9. Назарова Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / - Омск, 2007. – 239 с.
10. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
11. Ожегов С.И Словарь русского языка: 70 000 слов / Под , ред. Н.Ю. Шведовой. - 22-е изд., стер. - М.: Рус. яз., 1990. - 921 с.
12. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. - / Гл. ред.: А.М. Прохоров. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2001.
13. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (практическое руководство) / С.Я. Рубинштейн. – СПб.: Ленато-редакция, 1998. – 168 с.
14. Сметанникова Н.Н. Грамотность, единственное или множественное число? [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=77
15. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://inf.1september.ru/2006/07/03.htm
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
17. Eisenberg M.B.& Berkowitz R.E. Information problem-solving: The big six skills approach to library and information skills instruction. Norwood, NJ: Ablex. 1996
18. Hirsh E.D. Cultural lieracy (what every American needs to know). Boston, 1978.
19. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland, Council for Cultural Co-operation (CDCC) //a Secondary Education for Europe Strsburg, 30 March, 1996.

А.М. Подрейко,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры высшей математики
БГАРФ
alanpo@mail.ru

В.В. Алтунина
кандидат экономических , доцент
ректор Института «Европейская бизнес-школа»
г. Калининград
valtunina@rambler.ru

Анализ образовательных реформ в современной Японии

Статья описывает опыт Японской системы образования, в немалой степени способствующей мощному технологическому прорыву, который демонстрирует эта страна в последние десятилетия

Ключевые слова: образовательные реформы; унификация; воспитание; высокие технологии

Образовательные реформы идут не только в нашей стране. Кажется, весь мир бросился реформировать своё образование. И это естественно, состояние общества стремительно меняется, небывалыми темпами идут информатизация и научно-технический прогресс, глобализация становится неотвратимой, поэтому вопрос как подготовить новое поколение к успешной жизнедеятельности в стремительно меняющемся мире становится всё более и более актуальным. В этой связи интересно изучение опыта образовательной деятельности наиболее развитых и динамичных стран мира, лидеров, добившихся наибольших успехов в освоении высоких технологий. Одна из таких стран – Япония. Анализу образовательных реформ, проводимых в этой стране и посвящена данная работа.

Япония давно поражает весь мир своими успехами в различных областях жизни, в том числе и в образовании. Однако, сами японцы относятся к своему образованию весьма критично. Особую неудовлетворенность результатами образования ученые и общественность стали проявлять в начале 90-х годов прошлого века. Именно в этот период началась третья радикальная реформа образования современной Японии. Эта реформа направлена на прогнозирование и активную адаптацию к постоянно меняющимся требованиям времени. Базовые принципы образовательной реформы Японии предполагают развитие структуры непрерывного образования, создание гибкой системы образования, актуализацию личности учащегося, воспитание уважения к ней.

Однако, несмотря на реформирование, японская школа остается верна своим педагогическим традициям. Поучительного и самобытного в японском образовании немало: во все времена ему отводилась самая почетная роль. В знании, мудрости и нравственности видели могущество нации. Образовательная система Японии учреждена в 1947 году и представляет пять ступеней от детского сада до университета со следующей продолжительностью обучения : 3-6-3-3-4. Структурно она напоминает американскую, но наполнена своим специфическим содержанием. Японская школа использует передовой зарубежный опыт воспитания, профессионально приспосабливая его к своим национальным условиям и особенностям. Главной целью японской школы является воспитание «уверенных в своих силах граждан миролюбивого и демократичного общества, уважающих права человека, любящих мир и правду». Основной Закон об образовании определяет необходимость развития политического кругозора и религиозной терпимости у учащихся, запрещает учебным заведениям любые связи с политическими партиями и религиозными организациями. Детские сады Японии - первая ступенька системы осознанного формирования

гражданина Отечества. Большое внимание уделяется здесь формированию ценностного отношения к здоровью, окружающей природе и людям, развитию чувств. Немаловажным в японской образовательной парадигме является обучение детей избегать прямого соперничества, так как даже детское сообщество должно быть единым, а победа одного неминуемо может означать «потерю лица» другого. Формируется оно всем укладом жизни: от традиции иметь и носить униформу до тщательной подготовки и проведения совместно с родителями незабываемых ежегодных фестивалей, пикников, дней рождений. Процесс становления человека как личности, вхождение его в традиционную культуру народа, приобщение к принятым нормам в раннем детстве дает свои положительные результаты. В Японии проводятся целый ряд праздников для детей, которые позволяют формировать у них чувство сопричастности к традициям своей страны. Предпочтение в начальной школе отдается моральному воспитанию и организованной внеучебной деятельности. Традиция приоритетной роли воспитания поддерживается семьей. Японский язык является важной частью как образования, так и воспитания подрастающего поколения.

Единообразие, унификация, единство содержания образования и воспитательная направленность обучения до недавнего времени оставались определяющими характеристиками современной начальной и неполной средней школы
пони. Сегодня учеными и практиками бурно обсуждаются проблемы индивидуальности и развития способностей. До недавнего времени в японском языке и в педагогике ставился знак равенства между образованностью и способностями, ибо система образования была ориентирована на формирование и воспитание послушных исполнителей. Сегодня в японской педагогической печати подчеркивается наличие «острой потребности в творческой личности» и необходимости заниматься выявлением одаренных детей в раннем возрасте. Для японского учителя все дети равны, среди них нет слабых и сильных, а есть ленивые и прилежные, что и объясняло отсутствие специальных программ для одаренных или для отстающих детей. Около 80% детей старших классов начальной школы и 95% средней школы посещают в вечернее и воскресное время репетиторские курсы, поскольку японская школа не гарантирует своим ученикам уровня знаний, необходимого для поступления в университеты или другие высшие учебные заведения.

Это привело к вовлечению учащихся, учителей и родителей в нездоровую и необоснованную соревновательность вступительных экзаменов, что породило серьезные стрессы среди школьников. Именно это обстоятельство подтолкнуло к реформе высшего образования. Так, в ряде университетов Японии введены плюралистические критерии отбора поступающих, развивается компьютерная система предоставления вузовских учебно-методических и инструктивных материалов старшим средним школам, совершенствуется методика предоставления возможности сдавать несколько вступительных экзаменов в государственные и муниципальные вузы.

Последняя реформа образования в Японии в качестве ключевых понятий обозначила такие, как "развитие способностей", "разнообразие", "индивидуализация", "непрерывное образование". Для реализации поставленных целей была создана система экспериментальных учебных заведений, некоторые из них работают при государственных университетах. Интересен опыт новых образовательных учреждений для молодежи: старшие средние школы с зачетной системой, позволяющие индивидуализировать программу изучения и режим обучения; Открытый университет с современными информационными центрами.

Работая в режиме эксперимента, японские педагоги творчески осваивают заимствованные идеи, как классической педагогики прошлого, так и современных образовательных площадок Европы и Америки.

Анализ современного состояния реформ японской школы, очевидность выхода ее на новые уровни, технологии говорит об удивительной способности японского народа в большом и малом сохранять свою историю, культуру, всё то, что определяет их самобытность. И этому можно и нужно поучиться другим народам и странам.

Н. Н. Чаленко
кандидат исторических наук,
доцент,
завкафедрой экономики и управления
ТГЭУ филиал в г. Уссурийске
ussuriisktgu@mail.ru

Из опыта деятельности государственных органов автономных округов севера Сибири
(1959-1970 года)

Предлагаемая статья представляет собой попытку проанализировать деятельность общественных самодеятельных организаций населения при местных Советах в 1959-1970 гг. на примере автономных округов Севера Сибири

Ключевые слова: история; автономный округ; Сибирь; общество; кадры; мирвоззрение

Знания о прошлом являются неотъемлемой частью формирования целостного мировоззрения современного образованного человека. Без познания истории невозможно создать объективное, основанное на фактах, представление не только о давно ушедших эпохах, но и о современных стремительно меняющихся событиях. Более того, без истории нельзя понять и основные тенденции дальнейших изменений в нашем обществе.

Каждое поколение чаще всего считает, что именно оно живет правильно, знает ответы на большинство вопросов. Только по прошествии времени с учетом накопленного опыта мы начинаем объективно представлять события прошлого. Поэтому к истории и историческим фактам следует относиться бережно и осторожно, чтобы не нарушать связь между прошлым и настоящим, между поколениями, живших и живущих ныне.

Территория Ямало-Ненецкого, Ханты-Мансийского, Таймырского автономных округов равна 2.880.5 тыс. кв.км и составляет 16,9% территории России [1]. Значительную роль играют северные автономные округа в общем экономическом потенциале страны. Небывалого размаха достигло промышленное развитие автономных округов с началом промышленной эксплуатации запасов нефти и газа [2]. Их удельный вес в топливном балансе страны поднялся с 31,8% в 1958 г. до 52,3% в 1965 г. [3].

Автономные округа значительно удалены от центра страны, краевого и областного центров. Для них характерна территориальная разобщенность населенных пунктов, значительная подвижность населения в указанный период, что требовало большей самостоятельности и компетентности местных организаций.

В автономных округах быстро увеличивалась численность населения. За 20 лет (1939-1959 гг.) население Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого округов возросло на 33%, а за одно десятилетие (1959-1969 гг.) его прирост составил 165 тыс. (88,7%), в том числе по Ханты-Мансийскому округу – району наиболее бурного освоения – на 118% [4].

Особенностью северных автономных округов являлся также многонациональный состав населения, что характерно для небольших по численности населенных пунктов. Здесь проживает ряд коренных народностей Севера: ханты, манси, ненцы, энцы, эвенки, долганы, селькупы, кеты, нганасаны. Общая численность малых народностей по переписи 1959 г. составила 127,1, а по переписи 1970 г. – 151 тыс.человек [5].

Индустриальное развитие Севера, сопровождаемое значительным притоком населения других народностей, особенно русских, привело к снижению удельного веса коренного населения в общей массе населения автономных округов. По переписи 1959 г. количество ненцев – лиц основной народности по Таймырскому округу составило 5,6% от общего состава населения; хантов по Ханты-Мансийскому – 9,2%, манси – 4,6%; эвенков по Эвенкийскому – 33,7%; ненцев по Ямало-Ненецкому – 22,4% [6]. .В 1970 г. это соот-

ношение стало таким: ненцев по Таймырскому округу – 4,5%, манси по Ханты-Мансийскому - 2,5%, эвенков – по Эвенкийскому округу –25,3%, ненцев по Ямало-Ненецкому –21,9% [7].

Понятно, что все эти особенности порождали своеобразные формы и методы работы местных органов и прежде всего Советов. Одним из условий их деятельности было широкое привлечение общественности. Процесс этот разнообразный, охватывающий различные стороны работы Советов, их исполнительных комитетов и многочисленных самодеятельных организаций населения. Самодеятельными организациями называют небольшие по количественному составу объединения граждан (различные общественные комитеты, советы, комиссии и т.д.), практически вовлекающие население в местное хозяйственное и культурное строительство. Специфический признак их всех – членство.

Детальная классификация различных организаций, через которые трудящиеся участвуют в управлении страной, дается в ряде работ. Наиболее удачной представляется классификация всех этих многообразных форм по трем основным группам. Первая охватывает деятельность самого Совета, как представительного органа, состоящего из избранных народом депутатов. Вторая группа охватывает различные формы участия общественности в работе аппарата исполнительных и распорядительных органов Совета, в управлении подведомственными Совету организациями. Сюда относятся:

- общественные отделы исполкомов и их внештатные сотрудники;
- общественные советы при отделах исполкомов и при учреждениях, подведомственным отделам;
- комиссии исполкома, строящие свою деятельность при широком, а в некоторых случаях - при преобладающем участии общественности (комиссии по делам несовершеннолетних, административные комиссии исполкомов и т.д.)

Третью группу составляют различные самодеятельные общественные организации, работающие под руководством Совета, его исполкома или в контакте с ними (например, квартальные и уличные комитеты, товарищеские суды, добровольные народные дружины, женские советы и т.п.)

Конкретные пути по развитию общественных начал в деятельности Советов автономных округов в этот период заключались в следующем: образование различных общественных формирований трудящихся как в самих Советах, так и создание широкого круга самодеятельных организаций населения, примыкающих к ним; активное участие в разработке «положений» об основных направлениях их работы; создание нормальных условий для деятельности самодеятельных организаций, оказание необходимой помощи и обеспечение должного контроля за их работой.

Прежде всего, усилия направлялись на привлечение населения к работе исполнительных и распорядительных органов в управлении подведомственных Совету организаций. К ним относятся внештатные общественные отделы исполкомов, различные общественные советы при таких отделах, внештатные инспекции, созданные при отделах или управлениях исполкомов, которые становились неотъемлемой их частью, выполняли определенную долю возложенных на них обязанностей.

Общественные отделы исполкомов представляли собой специфическую организационную форму общественной самодеятельности и занимали особое положение в системе самодеятельных органов. Это определялось тем, что фактически в их ведение передавались функции бывших штатных отделов исполкомов. Одноименные отделы исполкомов упразднялись, а общественные отделы начинали действовать самостоятельно под руководством исполкома [8].

Являясь рабочими органами исполкомов, внештатные отделы помогали Советам руководить различными отраслями хозяйственного и культурного строительства, полнее обеспечивать контроль за выполнением принимаемых решений, усиливали организаторскую работу на местах. Вместе с тем, участники дискуссии подчеркнули необходимость согласования планов общественных отделов с постоянными комиссиями. Поскольку вне-

штатные отделы чаще занимались текущими делами, постоянным комиссиям целесообразнее было сосредоточить внимание на перспективных вопросах.

Впервые общественные советы возникли в 1960 г. в г. Свердловске. Инициатива создания таких отделов в Тюменской области принадлежала Ялуторовскому исполкому, который в марте 1961 г. создал внештатный оргинструкторский отдел. В декабре 1961 г. Тюменский облисполком разработал и утвердил «Положение о внештатном оргинструкторском отделе», в котором определялись задачи, структура и обязанности этих отделов [9].

В городских и районных Советах области к сентябрю 1961 г. было создано 43 внештатных отдела. В работе отделов, созданных в окружном, городском и районных Советах Ямало-Ненецкого округа к этому времени принимало участие более 120 человек. При исполкомах Ханты-Мансийского округа на начало 1962 г. было создано 17 внештатных отделов в составе 222 инструктора [10].

Это были представители рабочих, колхозников, специалистов промышленного и сельскохозяйственного производства, работников народного образования, здравоохранения и культуры. Интересно отметить, что еще в 20-30-е гг. широкое распространение получила такая форма привлечения населения к работе Советов, как шефство и соцсовместительство. Рабочие-соцсовместители, наряду со своей основной работой на производстве, выполняли в государственном аппарате работу заместителей заведующих управлениями, отделами, секторами, выполняли работу инспекторов, инструкторов и т.д. Соцсовместители были почти во всех наркоматах и центральных ведомствах, во всех исполкомах местных Советов и их отделах. Эта форма участия масс в государственном управлении сыграла в свое время положительную роль, но впоследствии перестала отвечать требованиям нового периода и была заменена другими.

На 1 марта 1964 г. в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком округах существовало 15 внештатных оргинструкторских, 15 торговых отделов, 8 отделов бытового обслуживания населения, в которых работало 344 человека. В исполнительных комитетах районных Советов Эвенкийского округа к этому времени было создано 8 внештатных отделов. Актив, работающий в аналогичных отделах Таймырского округа в 1963 г. составлял более 60 человек, в том числе 19 из местного коренного населения.

Всего по РСФСР в 1965 г. было более 6 тыс. внештатных отделов исполкомов, в том числе оргинструкторских – 2.102, торговли и общественного питания - 1.879, бытового обслуживания населения – 1.024, культуры – 310 и др. При исполкомах местных Советов страны работало свыше 10 тыс. внештатных отделов [11].

Общий недостаток внештатных отделов этого периода состоял в том, что они слабо были укомплектованы опытными кадрами. В их составе было мало работников, занятых непосредственно в сфере материального производства и особенно молодежи. В 37 оргинструкторских отделах Тюменской области в 1965 г. из 350 сотрудников было всего 53 специалиста промышленности и сельского хозяйства, 20 учителей, 18 рабочих и колхозников, 101 человек прочих служащих. Преобладали партийные, комсомольские и советские работники (162). Среди внештатных работников отделов области было 207 коммунистов и 20 членов ВЛКСМ.

Отсутствовала четкая координация деятельности внештатных отделов с другими организациями, создание дублирующих друг друга организаций. Так, при Ленинском сельском Совете Ханты-Мансийского округа (1965 г.) были созданы внештатный подотдел и постоянная комиссия сельского Совета по социальному обеспечению: кроме них имелись еще внештатные инспекторы отдела соцобеспечения.

Просматривается тенденция и к дальнейшей бюрократизации. Реальные рычаги власти были сосредоточены в руках партийно-государственного аппарата. Подменяя советские и хозяйственные органы, партийный аппарат усилил и закрепил несвойственные ему функции повседневного управления. Он занимался подбором и расстановкой кадров государственного аппарата, в т.ч. и общественных организаций. Официально признава-

лось, что критериями подбора кадров являются деловые, политические и моральные качества людей, но на практике широко применялся принцип личной преданности, протекционизм, семейственность, землячество. Во главе внештатных отделов ставились, как правило, бывшие партийные и советские работники, штатные инструкторы райгорисполкомов, работники городских и районных организаций. Заведующий отделом обязательно утверждался на сессии местного Совета и в последующем регулярно отчитывался о своей работе [12].

Тесно примыкали к работе внештатных отделов различные общественные советы, группы, внештатные инспекции и другие подобные формирования, созданные при отделах или управлениях исполкомов. Для Севера это была новая форма привлечения общественности к работе государственного аппарата. В 1961-1962 гг. подобные советы стали создаваться во всех автономных округах.

К 1964 г. при отделах райисполкомов Советов Эвенкийского округа имелось 12 общественных советов, в Ямало-Ненецком –114 (в их работе принимало участие 948 человек).

В автономных округах общественные советы чаще всего создавались при отделах народного образования, социального обеспечения, здравоохранения, культуры. В Ямало-Ненецком и Ханты-Мансийском округах к началу 1969 г. таких советов было образовано 35, в них входило 318 человек. В Таймырском и Эвенкийском округах на 1 января 1970 г. различных общественных советов при отделах исполкомов было создано 29 (287 человек) комиссий и инспекций исполкомов – 37 (268 человек).

В условиях Севера с его малочисленным и неравномерно размещенным населением, значительную помощь в работе местных Советов оказывали различные самодеятельные организации населения, работавшие в контакте с ними и под их непосредственным руководством. Это народные дружины, лавочные и столовые комиссии, женские советы, добровольные пожарные дружины, товарищеские суды, родительские, квартальные и уличные комитеты, санитарные дружины, посты и т.д.

В исследуемый период количество самодеятельных организаций населения и работающего в них актива значительно возросло. Если в 1963 г. в четырех национальных округах было 3.455 таких организаций и 36.093 человек привлеченного актива, то в 1969 г. соответственно: 6.143 и 144.776. Особенно бурно этот процесс развивался в Ханты-Мансийском округе в связи с резким увеличением количества населения. Здесь число самодеятельных организаций возросло в 1969 г. по сравнению с 1963 г. на 2.232, а актива – на 111.521 [13].

Обращает на себя внимание не только чрезвычайная массовость таких организаций, но и их направленность на решение конкретных практических дел. Они выступали инициаторами и непосредственными организаторами выполнения многих полезных начинаний, помогали решать важнейшие народнохозяйственные и социально-политические задачи. Работа в общественных самодеятельных организациях служила начальной школой по обучению трудящихся управлению государственными делами, развивала их инициативу, творчество.

Вместе с тем, анализируя документы, отражающие деятельность общественных самодеятельных организаций населения в этот период следует отметить явную переоценку, необоснованное преувеличение значения их работы.

Надо сказать, что с начала 60-х годов в литературе развернулась дискуссия по этому вопросу. В ряде работ прослеживалась тенденция к чрезмерному преувеличению роли организаций, работающих на общественных началах. Некоторые авторы выступали с предложениями о всемерном сокращении платного аппарата всех звеньев Советов и передачи их функций общественным организациям. Л.М.Карапетян и В.И.Разин доказывали необходимость упразднения сельских Советов, считая, что они изжили себя. С резкой критикой такой позиции выступали В.И. Нижечек, Е.И.Шишкин, Г.Б.Куликова.

Примерно до середины 60-х годов упор делался в основном на количественный рост самодеятельных организаций в ущерб качеству работы. Партийные организации и исполкомы местных Советов, не разобравшись в том, какие же общественные организации на их территории необходимо создавать, стремились улучшить количественные показатели и подчас утверждали надуманные организации. В начале 60-х годов в ряде местных Советов автономных округов получило распространение создание Советов пенсионеров. В Ямало-Ненецком округе в 1961 г. их было 7 в составе 70 человек, в Ханты-Мансийском-9. Всего по Тюменской области в этом году было 104 советов пенсионеров, объединявших более 5 тыс. человек. Существовали подобные Советы в автономных округах Красноярского края. Эти Советы создавали свои подкомиссии по отраслям работы и в итоге дублировали работу штатных отделов

Многие самодеятельные организации сводили свою работу к многочисленным проверкам, заседаниям, заслушиваниям отчетов, в ущерб живой организаторской работе по привлечению населения к выполнению практических задач хозяйственного и культурного строительства. Общим недостатком в работе этих организаций было также то, что часто руководитель брал всю работу на себя, или в лучшем случае привлекал нескольких, наиболее активных, членов. Некоторые активисты числились одновременно в трех-четырех общественных самодеятельных организациях, но нигде активно не работали.

Наблюдается чрезмерная опека самодеятельных организаций со стороны партийных органов. Регулярно на заседаниях партийных комитетов обсуждался этот участок деятельности местных Советов. Так XVI Красноярская партийная конференция (февраль 1966 г.), Пленум Красноярского крайкома КПСС (ноябрь 1966 г.), бюро Ханты-Мансийского, Эвенкийского окружных, Тунгуско-Чунского, Илимпийского, Хатангского районных партийных комитетов (февраль 1965 г., декабрь, май 1966 г.) требовали повысить ответственность партийных комитетов за улучшение деятельности общественных самодеятельных организаций населения. Главную задачу они видели в том, чтобы не допустить самотека и стихийности в развитии общественных начал, определять наиболее жизнеспособные в условиях Севера формы привлечения общественности к работе Советов, оказывать им необходимую помощь и поддержку.

Кадры в состав этих организаций подбирались с учетом специальности, опыта работы, занятости активистов на участках своей основной производственной деятельности, желанием работать в той или иной самодеятельной организации. Укреплялись они и за счет депутатов. В Ямало-Ненецком округе на конец декабря 1968 г. в самодеятельных организациях работало 1.162 депутата, а в Ханты-Мансийском округе соответственно - 7.464.

Пользу эти организации приносили тогда, когда они создавались непосредственно на предприятиях, в учреждениях, по месту жительства трудящихся и выражали их интересы. В 1965 г. в Красноярске была проведена краевая конференция представителей общественных организаций, работавших по месту жительства трудящихся. Была подчеркнута эффективность такой формы обобщения и распространения передового опыта работы, выработаны соответствующие рекомендации. В них подчеркивалась необходимость ведения дифференцированной работы по месту жительства с учетом возрастных, профессиональных, национальных особенностей, политического и культурного уровня населения, учета специфики воспитательной работы среди коренного населения, проведения систематической работы с членами самодеятельных организаций, обучение их, обобщение и распространение положительного опыта.

В практику работы вошло проведение совещаний, слетов, семинаров, собраний представителей общественных организаций, была организована учеба их руководителей, обобщался и распространялся опыт лучших из них. Только в Таймырском округе за 1969-1970 гг. райгорисполкомами было проведено 50 семинаров и совещаний председателей женских советов, товарищеских судов, уличных и квартальных комитетов, начальниками

дружин, на которых присутствовало 1.197 человек. Активно велась эта работа и в Эвенкийском округе.

Основной трудностью самодеятельных организаций при их многочисленности, а часто и большой территориальной разбросанности в условиях Севера было налаживание четкой, слаженной работы, устранение параллелизма и дублирования. В литературе было высказано предложение об объединении всех самодеятельных организаций в один общественный Совет. Представляется справедливой критика такой позиции, предпринятая Ю.М.Козловым, который указал на отсутствие достаточных оснований для объединения разных по своему основному назначению самодеятельных организаций (родительских комитетов и советов общественных автоинспекторов, общественных инспекций по охране природы и советов при медицинских учреждениях и т.д.) Автор считает, что подобное объединение – не путь ликвидации параллелизма в работе самодеятельных организаций, а по существу попытка их ликвидации [14].

Самодеятельные организации выполняли не только отдельные поручения, но зачастую брали на себя функции местных органов государственной власти. Особенно это было заметно в тех населенных пунктах, территория которых находилась на значительном расстоянии от центра сельского Совета. Наряду с ранее имевшимися организациями (женскими советами, родительскими комитетами, товарищескими судами, различными комиссиями содействия и др.) в автономных округах создавались новые (народные дружины, общественные советы при учреждениях здравоохранения, народного образования, культуры.

Вместе с тем, бюрократизация затронула также самодеятельные организации. Зачастую в их работе просматривался формализм, дублирование и подмена друг друга, бесполезная трата сил и времени. Это приводило к тому, что общественно-политическая активность трудящихся падала. В общественном сознании людей стала преувеличиваться роль исполнительных органов в осуществлении политической власти, проявляться недоверие к силе воздействия общественных организаций и человека на этот процесс.

Реальный исторический опыт государственного строительства в нашем обществе достался нам нелегкой ценой экспериментов, проб и ошибок, структурных перестроек и привел уже в наши дни к радикальному пересмотру концепции государственного управления, функций центральной и региональной власти, разделению их между органами законодательной и исполнительной власти и в перспективе – к формированию правового государства. Переоценке и пересмотру подвергаются фундаментальные основы отношений власти, составляющие центральную проблематику политической теории: разделение реального субъекта власти и ее конкретного носителя; переход от более простых и прямолинейных командно-приказных действий власти к сочетанию повиновения с осознанным следованием тому высшему типу правления, которое именуется авторитетом. Общественное признание такой власти достигается без принуждения, в силу привлекательности ее программы, политических и идеологических принципов, убедительности ее лозунгов и ее реальной эффективности правления. Такая власть может полагаться в гораздо большей мере, чем жесткая авторитарная власть, на децентрализованные формы управления и самоуправления, рационального соотношения власти и «политического человека», способного к деятельному и осмысленному участию в политике.

Литература

1. Подсчитано по данным: Народное хозяйство Красноярского края. Статистический сборник. Красноярск,1967, с.231,239; Народное хозяйство Тюменской области за годы восьмой пятилетки (1966-1970 гг.): Статистический сборник. - Омск,1971, с.11,13,18.
2. Нефть и газ Тюмени в документах 1901-1975 гг., т.1-3, Свердловск,1971-1979.
3. Нефтяная и газовая промышленность Тюменской области.- Тюмень,1967, с.5.
4. Подсчитано по данным: итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г. РСФСР.-М.:1963, с.26-27; Народное хозяйство СССР в 1970 г.: Статистический ежегодник. - М.: 1971, с.35,36.
5. Народное хозяйство СССР 1922-1970 гг.: Юбилейный статистический ежегодник.- М.:1972, с.31.

6. Подсчитано по данным: Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 г., т.4. Национальный состав населения СССР.- М.:1973, с.68,69,125.
7. Козлов Ю.М. Самодеятельные организации населения. - М.:1962, с.28-29.
8. Советы депутатов трудящихся, 1962 №3, с.65-67; №5 с. 52-56; №7 с.74-75; №9 с.62-67;1963 №3, с.59-64.
9. Известия, 1960, 22 ноября.
10. Текущий архив Тюменского облисполкома, д.463, л.1.
11. ПАТюО,ф.124, оп.151, д.76, л.207; ф.135, оп.44, д.1, л.45; ф.107, оп.30,д.23, л.54.
12. Котовой С.П. Новое в работе местных Советов. Л.,1961; Ваханский Е.М. Власть народная. Советы на пути к коммунистическому управлению. - Л, 1962, с.40-60; Советы и общественные начала. Саранск, 1962; Коток В. Развитие демократии в общенародном государстве. Советы депутатов трудящихся, 1963,№10, с.15.
13. См.: Карапетян Л.М., Разин В.И. Советы общенародного государства.- М., 1964, с.159.
14. См.: Нижечек В.И., Шишкин Е.И. Местные Советы – органы всевластия народа. Иркутск, 1962, с.10; Куликова Г.Б. Советы в период коммунистического строительства. - М,1967, с.16, 17.

В.Ф. Зайцева,
кандидат исторических наук,
помощник ректора по воспитательной работе
Калининградского государственного
технического университета
aaz39@rambler.ru,

Антинаркотическое воспитание в высшем учебном заведении

В работе теоретически и экспериментально обосновываются направления антинаркотического воспитания студентов. Составляющими методики являются диагностика, просвещение, консультирование и организация предметно-практической деятельности

Ключевые слова: антинаркотическое воспитание студентов; методика; диагностика; просвещение; консультирование; предметно-практическая деятельность

В современном мире, одной из важнейших социальных проблем, является проблема профилактики наркомании среди студенческой молодежи. Поэтому одним из показателей аккредитации вуза по разделу воспитательная работа является наличие системы первичной профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ) в вузе.

Анализ воспитательной работы в различных вузах страны позволил нам определить следующие направления антинаркотической работы, это:

- антинаркотическое *просвещение;*

- развитие интересов, склонностей студенческой молодежи *в различных видах деятельности* (познавательной, рекреативной коммуникативной, творческой и т.п.);

- психолого-педагогическая *консультация.*

Антинаркотическое просвещение предусматривает вооружение студентов определенной совокупностью знаний о социальных, экономических, правовых, психологических, физиологических последствиях приема наркотиков; воспитание у студентов положительного отношения к различным видам общественной деятельности; формирование мотивации здорового образа жизни (Рис.1).

Антинаркотическое просвещение, осуществляется в формах антинаркотической *пропаганды* и антиаркотической агитации: сообщение студентам определенного круга сведений о способах сохранения и укрепления здоровья, правильной организации досуга, рекреативной деятельности, пропаганда общественной и личной значимости здоровья, активности — вся эта информация приобретает для студента побудительную направленность.

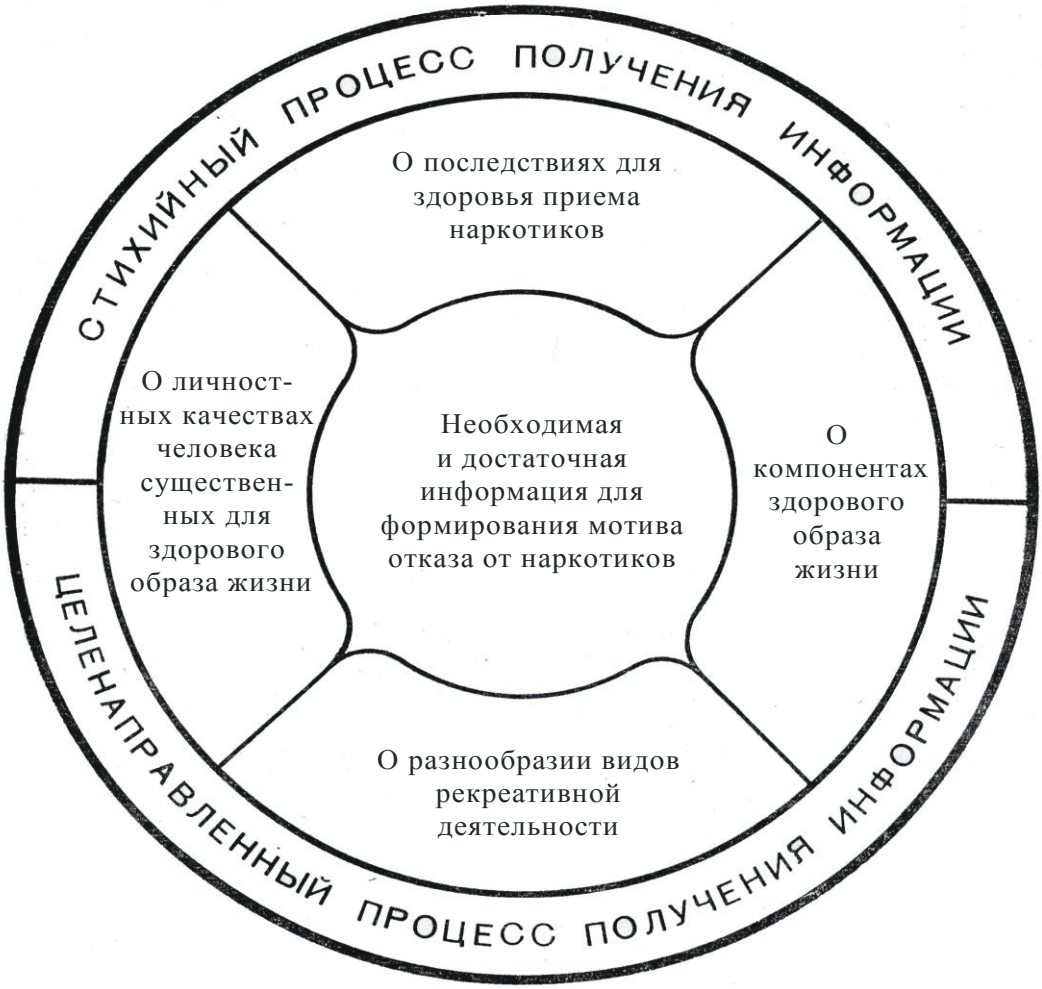

Рис.1. Схема вооружения студентов информацией в целях антинаркотического просвещения

Не менее важное значение в антинаркотическом воспитании студентов имеет развитие их интересов и склонностей в различных видах учебной и общественной деятельности. Являясь формой взаимосвязи субъекта с объектом, деятельность образует условие психического отражения и тем самым выступает как механизм детерминирующего воздействия на личность.

Изучение механизма и принципов деятельности привело отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина и др. к выделению в едином процессе двух разных ее сторон существования — предметной (практической и познавательной) деятельности и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. Предметная деятельность обеспечивает преимущественное формирование интеллектуальной активности человека; деятельность по усвоению норм, взаимоотношений с людьми — формирование его социальной активности. В предметно-практической деятельности студент усваивает знания, навыки, человеческий опыт, а в деятельности по усвоению норм человеческих отношений он включается в систему обще-

ственных отношений. Именно различие этих двух сторон единого процесса обусловливает особый характер взаимосвязи и зарождение противоречий, которые снимаются за счет изменения типа деятельности.

К предметно-практической деятельности, исходя из специфики содержания и структуры антинаркотического воспитания, следует отнести учебную (познавательную), рекреативную (досуговую) и деятельность по усвоению норм человеческих отношений.

Учебная деятельность, бесспорно, познавательная, но, выделяя ее, мы тем самым подчеркиваем, что познавательная деятельность осуществляется не только на занятиях, но и во внеурочное время. Это знакомство студентов с миром искусства, литературы, спорта, основами творческой, оздоровительной, спортивной деятельности, формирование интересов, склонности к конкретной деятельности.

Рекреативная деятельность – это вид деятельности связанный с рациональной организацией досуга, восстановлением работоспособности после напряженной учебной деятельности. В процессе ее у студентов формируются умения и навыки организации здорового досуга, подбора естественных средств получения удовольствия от двигательной и умственной деятельности, формируются мотивы отказа от приема психоактивных веществ.

Деятельность по усвоению норм человеческих отношений предполагает овладение молодым человеком опытом взаимоотношений в коллективе (малой социальной группе), здесь формируются его коммуникативные связи, он становится носителем идей определенной социальной группы, т.е. происходит включение в его личный опыт опыта общественного.

Отношение студента к употреблению наркотиков проявляется в поведении, в частности, в досуговой деятельности индивида – принадлежностью к неформальным молодежным объединениям – просоциальным либо асоциальным субкультурам.

По данным социологического исследования, проведенного нами совместно с В.А. Багулиной в техническом университете на 1-2 курсах факультетов автоматизации производства и управления, промышленного рыболовства, биоресурсов можно судить, что спектр субкультурных предпочтений студентов довольно широк, хотя 26% опрошенных отметили, что не симпатизируют никаким неформальным молодежным объединениям. Тем не менее, особенно многочисленны представители различных музыкальных субкультур. Это настораживает, поскольку употребление определенного вида наркотических веществ свойственно панкам, растаманам, рейверам и другим. Из таблицы 1 видно, что 30% студентов разделяют взгляды наркотических субкультур.

Таблица 2

Субкультурные предпочтения студентов технического вуза (n=100)

Название субкультуры	**Отношение субкультуры к наркотикам**	**Количество студентов разделяющих взгляды**
Отсутствуют субкультурные предпочтения		26%
Просоциальные		
«Зеленые»	Отрицательное	11%
Спортсмены	Отрицательное	3%
Асоциальные (музыкальная и рекреационная направленность)		
Металлисты	Склонны к употреблению алкоголя	11%
Панки	Употребляют наркотики, но не отдают предпочтение конкретным видам	10%

Название субкультуры	Отношение субкультуры к наркотикам	Количество студентов разделяющих взгляды
Граффити	Не употребляют наркотики	9%
Готы	Не употребляют наркотики	8%
Рэпперы	Предпочитают сильные наркотики	7%
Реконструкторы	Не употребляют наркотики	7%
Эмо	Не употребляют наркотики	3%
Растаманы	Неотъемлемый атрибут – употребление марихуаны	2%
Анимешники	Не употребляют наркотики	2%
RnB	Не употребляют	1%
Антисоциальные		
-	-	Не выявлены

Антинаркотическая консультация имеет своей целью установление контакта со студентами: проявляющими интерес к психоактивным веществам; отнесенными по результатам тестирования к группе риска; принимающими психоактивные вещества. В ходе консультации педагог сопоставляет индивидуальные показатели студента, полученные в ходе тестирования с нормами, характерными для здорового человека. Она проводится в следующих формах:

- *справочная консультация,* в ходе которой студентам сообщается о характере воздействия различных видов наркотиков на личность и организм, временные сроки разрушительного действия, особенности деградации личности, правовые аспекты хранения, употребления и распространения наркотиков, возможностях проведения здорового досуга;

- *диагностическая консультация,* направлена на изучение личности студента, его интересов, способностей с целью выявления их склонности к употреблению наркотиков;

- *формирующая консультация,* имеющая целью руководство выбором студента вида досуговой деятельности, коррекцию этого выбора.

- *медицинская консультация,* направленная на выявление состояния здоровья студента, его психофизиологических свойств в отношении склонности к употреблению наркотических веществ, переорентацию его с мотивов приема наркотиков на мотивы здорового образа жизни.

Для проверки эффективности предлагаемой структуры антинаркотического воспитания в вузе был проведен формирующий педагогический эксперимент. Зависимыми переменными в экспериментах были уровни сформированности отношения студентов к наркотикам, предложенной В.А.Багулиной. В качестве независимых переменных выступили направления антинаркотического воспитания студентов.

В экспериментальную и контрольную группы вошли по 15 студентов, согласившихся принять участия в исследованиях. С группой проведено 20 информационных и консультационных занятий по 30 минут. В процессе работы велись наблюдения за испытуемыми, их реакцией на предъявляемый материал, а также беседы. Если сначала многие из них называли наркотики альтернативой алкоголю и наоборот, то в последствии большинство склонилось к тому, чтобы никогда не употреблять наркотические вещества и искать здоровые, общественно приемлемые пути решения проблем. Результаты педагогического эксперимента приведены в табл.2.

Таблица 2

Результаты диагностики экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) до и после педагогического эксперимента

Этап	Группа	Уровни		
		1 уровень (высокий)	2 уровень (средний)	3 уровень (низкий)
До эксперимента	ЭГ (n=15)	7	5	3
	КГ (n=15)	7	5	3
После эксперимента	ЭГ (n=15)	13	1	1
	КГ (n=15)	7	5	3

Для оценки значимости различий между данными на начало и конец эксперимента №1 использовался критерий Уайта, позволивший заключить, что сдвиг, зафиксированный по окончании эксперимента, носит достоверный характер при $p<0,05$.

Сделаем выводы:

1. Анализ практики антинаркотического воспитания молодежи показал, что в настоящее время информационная модель профилактики и модель запугивания дополняются и вытесняются личностно-ориентированными, позволяющими учесть большинство личностных факторов риска и осуществить индивидуальный подход в профилактике. Вместе с тем, существующие в рамках личностно-ориентированных моделей методики первичной профилактики рассчитаны преимущественно на подростков. Опыт первичной профилактики наркомании в вузах России невелик.

2. Отношение студентов к наркотикам проявляется в досуговой деятельности, в частности, принадлежностью индивида к неформальным молодежным объединениям – просоциальным либо асоциальным субкультурам.

3. Методика формирования негативного отношения студентов к употреблению наркотиков должна включать в себя: первичную и итоговую диагностику; антинаркотическое просвещение, антинаркотическое консультирование и наполнение специальным содержанием предметно-практической деятельности. Эффективность данной методики подтверждена экспериментально.